

肆、研究發現與討論

一、課程轉化與協作遭遇的差異

從文化轉譯的觀點來說，理論與實踐、公共與個人、中央與地方學校等之間，難免有所差異。中央團教師在焦點座談及工作坊裡提及課程轉化及協作遭逢的差異，茲舉出犖犖大者如下：

(一) 中央部會及教育部內部間的政策整合

目前中央團課程轉化與協作的起始發端是教育部，但其他部會或教育部不同司處間仍會有若干相關業務需進行課堂推動，層層擠壓到地方及學校的課程與教學：

社會領域跨到四個部會：教育部的九年一貫課程、行政院金管會的理財教育、國防部的國防教育，甚至還有勞委會的尊嚴勞動教材。現在行政院的各部會跟教育有關的通通都去抓著教育部，找到教育部後，教育部其實就是找中央團，就是得不斷的去開會！（20100701 焦點 1，A49）⁴

PIRLS 閱讀評比後，即使是閱讀教學同在國教司內執行，二科比較偏重在教學，四科則偏重閱讀 101 計畫。二科要求我們中央團針對閱讀評比的內涵來提升老師有關閱讀教學的知能，所以我們辦了很多的研習、工作坊、研討會。那四科掌握龐大的經費，各大學就向四科申請專案，然後也辦理研習、工作坊、研討會。現場教師就會說，都是閱讀教學，為什麼要重複的辦？我們最近有在做一個努力，希望也能去參與閱讀 101 的計畫，希望透過我們中央團的努力，去做一些整合（20100803 焦點 2，B20）

(二) 能力指標解讀的理想與現實

九年一貫課程以能力指標取代教學綱要，此種轉變固然有降低學科知識本位色彩而強調學生能力培養之優點，但亦面臨教材選編困難、不同年級的學習銜接等挑戰或爭議，例如：

⁴ 編碼說明：以（20100701 焦點 1，A19）為例，20100701 指日期，焦點 1 指方式及場次，A 為參與者代碼，18 為所在轉譯稿起始頁次。

社會領域的能力指標太過抽象，就會造成現場教學的混亂。當初九年一貫公佈的時候，能力指標的 2-4-1 它是認識中國歷史，那麼國中是要從中國歷史開始教，可是當現場的老師拿到課本的時候就很亂，有的版本是從中國史開始，有的版本是從台灣史，有的版本是從世界史，造成教學現場的混亂，大概當初沒有想到理想和現實之間的落差有這麼大。(20100701 焦點 1, A19)

(三) 領域學習的統整與分科

為求改善舊有課程的學科分隔化、生活脫節化、教師教學孤立化等問題，九年一貫課程乃以七大學習領域取代傳統分立的學科，並以統整、協同為原則來實施教學。然而：

在師培過程當中，就是分科的，那九年一貫以後把它合在一起，變成一個社會領域。九年一貫的精神是統整，是希望說一個老師可以教這三科，但是落實到地方實在落差太大！以我們臺北縣來講，我們第一年是被要求統整教學，一個人歷史、地理、公民三科都要教，可是還是教完歷史、再教地理、再教公民，還是沒有把它統整，所以問題就是出在這裡。(20100701 焦點 1, A18)

健康與體育合在一起，原本體育是屬於比較技能操作的課程，那健康教育原本其實是比較學科傾向，自從變成非考科以後，只好力求生活技能的融入，那不要指望學生回家後再去仔細研讀，落差相當的大。(20100701 焦點 1, C29)

(四) 中央及地方課程權責的爭議

台灣的教育行政體系目前「中央-縣/市-學校」三級。九年一貫課程綱要雖由教育部制訂及推展，但國民教育屬於縣市主管的事務，造成近幾年有關地方層級在課程綱要之外另行增加上課科目、時數或教科用書一綱多本選用等爭議，時有所聞（歐用生，2008）。中央團教師提及：

縣市首長，可能基於選票的考量，所以有些政策跟課綱理念往往會互相衝突。比如說課綱裡是小三開始學英語，但是在很多縣市互相競爭之下，別的縣市一年級就要上，那我這個縣市當然也不能落後，但是小一學英語學得早是否能學得好？師資到底夠不夠？與其他學習節數怎麼調配？這些都需要深入的考量。(20100701 焦點 1, D9)

臺北縣的活化課程要增加英語教學時數，調查有百分之八十幾的的家長贊成。其實，不贊成的可能是附近的縣市，例如基隆好不容易讓正式有資格的英文老師達到 93%，活化課程實施之後，我們就馬上會降到 70 幾，因為它會把我們的老師都

拉過去，造成城鄉差距越來越大。……可是人家照實施，我們也不能怎樣。
(20100701 焦點 1, E25)

前一陣子台北市教育局發了一個文，讓國中、高中學校不得成立跟同性議題相關的社團，這樣的公文其實是違反了性別平等教育法，……縣市課程在實施過程中很多的會去考慮到家長的意見，跟原本性別教育議題想要推動的部分，其實會有一些衝突。(20100803 焦點 2, F40)

(五) 師資短缺與議題教學難以融入

正式課程轉化到教師的運作課程時，它得要跟教學實際情境具有相容性，但在實踐過程中，面臨了師資短缺及無法專才專教的情景，例如：

九年一貫課程藝術與人文領域加入表演藝術配套完全不夠，顯然的問題是沒有師資。沒有師資，學校根本不排課，能期待孩子學到什麼呢？(20100803 焦點 2, G42)

少子化的衝擊，許多縣市遇退不補，而最先影響到的就是藝能科教師嚴重失衡。我覺得已經是到了需要整合性的課程政策來處理這藝能科教學，維護國中小學生全人教育的一些基本盤。(20100803 焦點 2, C32)

很多學校排課一定會先安排導師，然後再來放英文、藝文，自然可能在末端才被考慮到。所以說自然領域的最大的困境在這邊，尤其在小學的部分，自然老師很難是專才專教(20100701 焦點 1, H14)

此外，在學校授課時數有限的現實前提下，課程內容不能為容納新的知識內涵而無限擴張，所以，各學習領域和融入議題課程之間大多是競爭而非合作的關係--這是一座擁擠的樂園：

重大議題要融入學習領域，有很多的現場老師反應說，這個不叫融入，叫侵入，也有老師說是知識污染，所以怎麼樣讓重大議題融入各領域教學，是我們要去思考的。(20100803 焦點 2, F38)

(六) 教學現場偏重實作導向

課程轉化與協作需要在論述知識和實作知識之間進行雙向轉譯，現場教師在事務多而時間少的情境下，教學實作的可能性是其主要的考量，而升學主義亦形成堅固的牢籠：

要改變一個人的教學，絕對不只是方法而已，應該從他背後的哲學觀、核心價值來著手；但是大部分的現場教師還是說：你只要告訴我方法就好了（20100701 焦點 1，B23）。我想中央團也不只是要教師在教學技術慢慢的往上移動，更希望理論跟哲學觀念的改變，然後做一個深化。（20100803 焦點 2，B22）

課綱無論我們再怎麼推，其實都不敵那個基測的威力。例如，OO 縣的基測成績一直不錯，我們一直很想去瞭解為什麼？結果我們去訪視才發覺，他們其實就是大量的寫測驗卷，靠反複練習去拼出來，然後可以不顧課綱。這樣的孩子，雖然基測好像考得不錯，可是到了高中之後不見得可以適應，因為完全沒有去注重基本能力的培養，這是很無奈的一件事情。（20100701 焦點 1，E24）

小結

現代主義是在尋找一種整體性的、含括其他敘述的「宏觀敘述」，嘗試用一套理論來解釋世界所有的一切，認為發現一個獨立存在的真理，有真理就能把預測和控制奉為神聖性，並置它於一個極端的中心地位，凡是與標準不合者都是較差的，都應當弱化、忽視及排除（張文軍，1999；蘇永明，2004；詹棟樑，2002；楊洲松，1998）。

然而，隨著時代演化，後現代論述對這種化約的、工學模式的現代主義，開始展開批判與反省。後現代主義拒絕「絕對」、「同一性」，肯定「差異」與「多元」，認為在各種文化脈絡、局部性和特殊性的交錯混雜中，宜尋求「不同的聲音」、「小敘事」，而不是現代主義下的一種「權威的聲音」、「大敘事」，以增強人們對差異性的敏感度，促進人們對於不可普遍化事物的寬容能力，以及接受不同事物的存在（彭駕駢，2001；詹棟樑，2002）。

近年台灣的課程改革已逐漸由現代走向後現代，但不可否認仍處於兩者擺盪的迂迴之間，課程與教學的輔導工作亦復如是。Doll（1993/1999:14）曾言：「後現代世界對教育的挑戰之一便是設計一種既能容納又能擴展的課程，這種課程透過平衡與不平衡之間的基本矛盾以促成新的具有綜合性及轉變性的再平衡化的出現。」其實，自然本身即是由靈活的秩序所組成，秩序和混沌不是完全的相互對立，而是彼此相互聯繫。從現實角度來思考之，共識不等同「封閉」，歧異並不同「混亂」，「共識」與「歧異」在課程推展中同樣重要，都有存在的價值

與必要性。必要的共識促成社會理性，以使教育不致充滿歧異而面臨瓦解，而尊重各種小敘述、邊緣論述，將能更活絡多元的教育生態。

在中央團教師的經驗陳述裡，我們看到了課程及教學在不同的場域及項目裡都或多或少存在著差異，固然，「差異」會使得意圖目標和實務成果之間有了落差，使得經驗的延續性及交互作用性受阻，但差異之中蘊含的多樣性(diversity)及張力(tension)，也注入了既有系統改變需要的能量，引發更多的學習及行動，使得事物及生命有著再努力以求改變的契機。面對課程推動中各式各樣必然存在的差異，需要認知到課程政策有其理論及實務的侷限性，中央團教師所從事的課程與教學輔導工作，乃不在於「轉移」(transfer)，更重要的是「轉化」(transform)，以在其中拓展更多「變善」的契機。

二、課程轉化與協作所做的努力

中央團教師雖然在教師專業支持網絡中肩負課程轉化與協作的任務，但從前一小節的陳述來看，中央團教師其實是在中央、地方及學校體系錯綜複雜的擠壓下，並在各類教育者不同的知識假定及價值信念的拉扯下，而努力的去經營課程轉化與協作的空間。這些課程轉化與協作的努力，包括：

(一) 與教育部及學者專家的互動

1. 雞婆多做一點

轉化與協作是找到多元的管道，相信且願意嘗試：⁵

提到那個部內單位聯繫，國教司管教學，社教司管比賽，但是有時候理念要推廣要藉助比賽吸引大家注重，有時候我們就把他們連在一起辦一些活動，比如說繪本，演說都一起來辦。我們可能會承擔多些業務，但是無形中也幫部會建立一個聯繫的管道，所以有時候雞婆多做一點，至少我們的理念多一點實踐的機會。
(20100803 焦點 2，D17)

⁵ 本小節此處的引言，大多來自本研究第二次工作坊，中央團教師進行信念覺察與釐清時，所寫下「課程轉化與協作最重要的是…」的文字話語。

2. 抓到機會就發言

轉化與協作是將夢想努力串成大大的希望，落實在行動中，將不可能化作無數的可能：

課綱微調最晚通過就是閩南語的課綱，因為專家學者有很多願望想要在這裡面完成，我記得那時候能力指標曾高達 232 條，地方都在反應這樣的課綱太複雜太繁重。加入之後我就慢慢修，從 232 變成 97 條，比較能夠符合地方縣團老師的需求。就我的經驗，中央團要勇於發言，以現場的需求來反映，慢慢的溝通，私下電話還跟他說明解釋，持續努力化解一些專家學者的執念。所以拜託各位持續的觀察，不要想說定案就算了，注意到隨時有更改契機的話，就要勇敢的提出來（20100803 焦點 2，D14），

相較於地方團來講，央團的老師更會找到機會就發言，所以邀請我們參加什麼會議的時候，我們的出席率是很高的，因為不發聲的話就不能替縣市團員說話，很多問題可能就得不到解決。如果央團跟教育部之間能夠形成一個良好的協作循環，那麼要抓到機會就發言。（20100803 焦點 2，I29）

3. 因為制度而治

轉化與協作是看見問題並能解決問題，其中需要思索，如何讓它們有制度化的運作，不因為人事變動而停滯：

課綱裡有規定國中的綜合領域老師要參加兩學分 36 小時的研習，那我們就透過研究把它變成一個架構，就很清楚知道說 36 小時研習要包含哪些課程、怎麼樣實施（20100803 焦點 2，I 27）。三階研習及早制度化，很多事情就會穩定，不會因人而治，而是因為制度而治，這樣才會比較有希望。（20100803 焦點 2，J4）

（二）與縣市及其輔導團的互動

1. 你能夠接受我也能夠接受的方式

課程的轉化與協作常有許多關鍵時刻，用什麼態度去面對，將會決定未來的結果。G 老師說：

我剛進藝術與人文輔導團的時候，很多縣市都如火如荼在辦研習，但研習老師辦完就不見了，我就想規劃一個 3 到 5 年永續發展的期程。我寫了一份計畫書給召集校長想跟教育處另外要些經費，校長跟科長談了之後，科長說沒錢。那就這樣沒了嗎？我就親自帶著藝文的企劃書到教育處，科長看到我，馬上跟我說：「G 老師，沒錢啊！」意思就是不要談了啦。但我今天來就是不想輕易放棄，突然腦子

裡閃過一句話，我就說：「科長你給我十分鐘，我們來談一個你能夠接受，我也能夠接受的方式！」這樣的說法引發他的好奇，我拿出企劃書說明想法，促成表演藝術的長期研習，培訓了一群很棒的種子教師持續到現在。中央團輔導員應該要有想法，能夠在面對問題的時候，找到你接受我也接受可以執行的好方法。（20100413 工作坊 2，G11）

2. 爭取我們的信任

A 老師認為當中央團受到縣市團及教師的信任，對於團務的推動將會產生實質的改變力量：

我們剛進入中央團的時候，經過教師串連的簽署，跟教育部談過之後，教育部發一個公文就是國中社會領域的教師授課節數變成 20 節。公文下去以後，大部分的縣市都做了，可是少部分的縣市還是用 22 節。我記得這些縣團就跟我們說：「我們縣團到學校去做訪視的時候，學校老師直接噙聲說：『為什麼別的縣可以 20 節我們還是 22 節？輔導團有沒有替我們做這一塊？』中央團如果能幫我們解決這個問題，這就是他們將來推展團務最好的籌碼。」我們覺得這問題的確蠻嚴重的，就收集全國各個縣市的資料，去找這些縣市的課督、局長直接面對面的談。雖然有許多的困難，最後這些縣市也一一的減下教師授課時數來。輔導員非常高興的立刻打電話給我們，跟我們說感謝。他們覺得現場老師在這塊的能力是很薄弱的，中央團至少是一個組織，那你中央團要爭取我們的信任，就要發揮做為組織可以發揮的力量。（20100803 焦點 2，A9）

3. 讓縣市團變成中央團的智庫

課程轉化與協作要抓住課程的精神，透過中央與地方合作及互為支援，讓它不會只停留與「紙上課程」，而是轉換成可實施的：

課綱的修訂與微調，中央團、縣市團都要扮演推動的轉化角色。但是中央團角色有點尷尬，不滿意但又一定要接受，縣市團就是它不滿意，除了會向中央團反應之外，有些縣市團會做一些其他研發嘗試的努力，再把這個研發的結果交給中央團，因為中央團比縣市團更容易去參加課綱微調小組。變成在這個協作過程中，縣市團有時候反而變成了中央團的智庫。（20100803 焦點 2，I26）

4. 提供溝通分享的平台

轉化與協作，是細心陪伴各地不同的成長，給予彼此交流分享的機會：

本土語言中央團有成立電子報，即時的發佈一些資訊，包含像全國語文競賽，或者是有一些重大政策啦，或者是課綱微調之後各縣市反映的一些問題，都能夠呈

現出來。另外也讓一些本土語指導員有一些經驗談在上面分享，那我想這提供了很好地溝通分享的平台。(20100803 焦點 2, K18)

5.見機行事

課程轉化與協作，需要讓理想有萌芽的機會，耐心的審時度勢，掌握機會引領社會一起前進：

健康不考試以後比較不被重視，在國中的師資結構中所佔的比例也是一路下滑。可是我們發現會說，一發生什麼大型傳染病的時候，社會大眾都會非常恐慌。像去年發生 H1N1，正當媒體非常關注的時候，我們就自己做了一套的 H1N1 關於傳染病的教學模組，在研習的時候我們就鼓勵縣市，針對模組再發展適合他們縣市的需求，那其實就是見機行事，那我們想做的事藉機順勢推出來。(20100803 焦點 2, C32)

(三) 與現場教師的互動

1. 解決我們很關心的一些問題

文化轉譯強調「傾聽」的重要，「聽」才能說出對方的興趣，「聽」出來後才能對話。轉化與協作亦需要知道對方的需求，站在對方立場來思考和溝通，給予同理和支持：

現場老師關心授課時數，關心怎麼備課，關心他的權益問題，甚至於他的課務怎麼被安排。如果我單純只是一個老師，我會覺得不管你們是誰，如果都沒有解決我們很關心的一些問題，卻搞得我們好忙，我怎麼相信我們可以一起做事呢？(20100701 焦點 1, I39)

2. 我們想做什麼，要不要一起來？

G 老師認為，課程轉化與協作是要去滋養很多夢想，使彼此相互的連結，造成一片翁鬱的森林：

我記得台南縣的師資培訓，我把一個課程做一個三年的規劃讓三年的課程不會重複，培訓一群老師出來之後，我主動的在這群老師中去找眼神不太一樣的老師。那我邀請這些老師說：我們想做什麼，要不要一起來？…在實踐上，我們可以當一個橋樑，把我們的經驗跟他們分享，那至於他們要不要走過這道橋，那真的不是我們能用刀子架著他的。那我想說，借由這個橋樑，讓政策和實踐之間能夠慢慢的接近，我覺得這就夠了，就有發揮我們的效益跟價值了。(20100803 焦點 2,

G45)

3. 社群連結

轉化與協作是夥伴的關心、支持與合作：

△△市的國中輔導團看到我們中央團用社群的方式把縣市串聯起來，他們覺得效果不錯，所以也去串聯市裡各學校與社會領域教學相關的社群。我們覺得很感動，社群的推動可以提升、可以親近老師的教學，也可以凝聚老師的團結力，然後老師會覺得說背後有一個團體在支持，已經不是單打獨鬥了。(20100803 焦點 2, A51)

(四) 對自我的期許

1. 角色拿捏要非常小心

課程轉化與協作，需要用誠心反思自己可以做些甚麼：

性平團的團員，在中央團裡面我們比較是教學發展者，但是在一些社會活動參與中我們比較像是批判者，這些角色拿捏要非常小心。例如，一般縣團的老師他會問我們說：對於同志婚姻，你們看法是什麼？我們贊成同志婚姻，但是不見得會把這樣的東西直接的呈現在課程裡面，我們的角色需要做這樣的釐清。(20100803 焦點 2, F41)

2. 冷屁股貼久了也會變溫

課程轉化與協作中，重要的是熱情、有心與執著：

像小班小校的教師編制就是那麼少，甚至師資都沒辦法聘足，你叫他如何專才專教？雖然能夠做的其實有限，但我們之前有一句名言：縱使熱臉貼人家冷屁股，貼久也會變溫；所以我們中央團還是要持續往這方面努力。(20100803 焦點 2, D18)

雖然有時要促成改變不是那麼容易，但是我覺得只要有心，像我常講的--博感情，用你的熱忱用你的誠意去感動行政的一些單位，一次不成要兩次、兩次不成要三次，就是力量要一直持續下去，他可能就會不好意思，就會去想辦法。(20100803 焦點 2, A11)

3. 修煉

課程轉化與協作，是找到自我成長的動力和為孩子奉獻的熱情，於教育生涯活出生命的驚嘆號，讓這一站更幸福：

剛進中央團的時候，每個團員都一定要做公開的教學觀摩，很大型。第二年我擔

任教學觀摩，來了十幾位教授、十幾位校長和一百多位老師，那前兩三天都睡不好覺。這雖然不是我的第一次，但是教完後有整個下午的時間就開放給大家批判、提問題，結束了還要看教學影帶記錄逐字稿，寫教學省思。我覺得這樣下來成長非常的大，也看出很多自己的缺點來。雖然辛苦，但這正是一種修煉啊！（20100413 工作坊 2，L16）

小結

在目前中央團法制化未明但已成為中小學課程推動重要組織的狀態下，許多與課程教學相關的工作都落在這些中央團教師的肩頭上。面對中央--地方--學校、理論--實踐、理想--現實間的差異或張力，從本節的陳述中，可以看出這些中央團教師如何在有限空間的層層擠壓中，努力的撐出課程推動的空間。在這樣的努力裡，中央團教師並非只是課程政策被動的接受者或傳聲筒，而是課程的有識之士，他們同時也是課程實踐的創造主體——中央團教師對課程與教學的實踐，有著自我解構、自我轉化和再生產的可能性。

在這樣的努力中，亦蘊含著一種對在地者及在地知識的尊重。前面曾經提及，後現代論述對於巨型敘述（meta-narrative）--全知全能的總體論述——保持著警醒和質疑，而強調地方性、感性、差異性，以使人類及文化存有的樣態能同中存異或異中趨同。我們可以這麼說：沒有情境文化的敏感度及適切的在地知識做為支撐，課程轉化與協作即使是從良善美意做為出發，卻可能使得行動者及相關者無法在其中真正的遭逢（encounter）及連結（connection），而徒增扭曲或抗拒。於此，如果教育部、縣市及學校之間欲透過協作互動而建立專業支持網絡，那麼中央團教師於其中所做的努力，並非只是訂定統一標準或規格要地方、學校忠實執行，而是需要一種更具在地脈絡的敏感與意識，從而肯認網絡裡的參與者都帶有在地知識並具有主體創製的行動能力，那麼，課程轉化與協作裡所強調的共享、共好與共善等價值，才更具有實現的可能性。

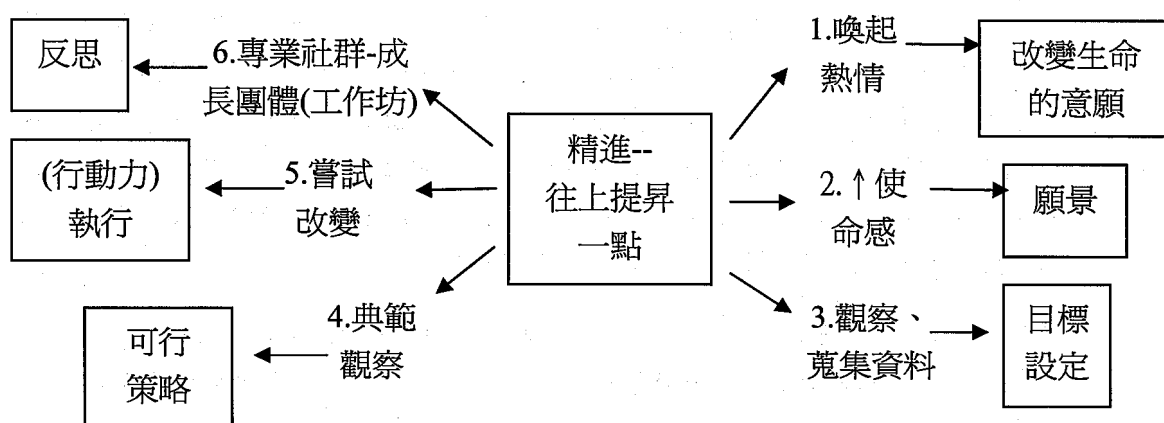
三、實踐知能的心智圖展演

Schön (1983)曾將行動分成為三種類型：內隱的以行為知（tacit

knowing-in-action)、行動中反思(reflection -in- action)與對行動的反思(reflection -on-action)。當行動不再只是默會的例行事務，而能對行動加以思考，並能將內隱知識外化表徵用以溝通或傳承的外顯知識時--行、思、知三者結合辯證，專業實踐知能即在其中生成。

當然，中央團教師課程轉化與協作的知能並非只是見招拆招的策略行動，而是一種整全式(holistic)的圖像。在第四次和第五次工作坊，我們請中央團教師整理一下：在課程輔導網絡的課程轉化與協作中，什麼是最重要的？它包含著些什麼？彼此間的關係怎樣？這些關於課程轉化與協作的經驗、意義、信念和知識等的思索，中央團教師以心智圖的形式對其實踐知能進行外化表徵，並進行分享。因篇幅所限，茲舉出其中三例，透過他們自己的陳述來進行其實踐知能的展演(其餘中央團教師的心智圖，請參見附錄四)：

(一) C 老師的心智地圖



How

- 1.瞭解需求 2.行銷—服務—關懷
- 3.專業能力分析(自己與自己對話→我想要做什麼、我能做什麼)→協助目標訂定
- 4.提供典範，分析可參照的策略方案(參觀香港中文大學、北京學生交流文化、教育交流文化)
- 5.鼓勵行動，優點轟炸(愈磨愈亮)
- 6.自我覺察，反思工具：如講座教學攝影、自我錄音檢視

對於前述的心智地圖，C 老師呈現行動科學的理念，陳述與分享如下

(20100623 工作坊 4，C4)：

課程轉化與協作，我認為核心概念就是「精進」。精進，每個縣市團之間的落差蠻大的，各團的起點是不一樣的。那不管說各團員的起點行為是怎樣，總是希望說能夠站在現有的位置上，再往上跨一步。「精進」，第一個就是「喚起熱情」，當一個人不想改變的時候，怎麼推他，可能都還是回到原點，身為輔導員的話，應該要比一般的老師再看得多一點，有那種改變生命的意願，願意再多做一些不同的嘗試，那是很重要的事情。

第二個向度就是「提升使命感」，希望說他占這個缺不要當作例行性的行政工作，他要有願景，為這個領域的教學服務上，他可以 do something。……

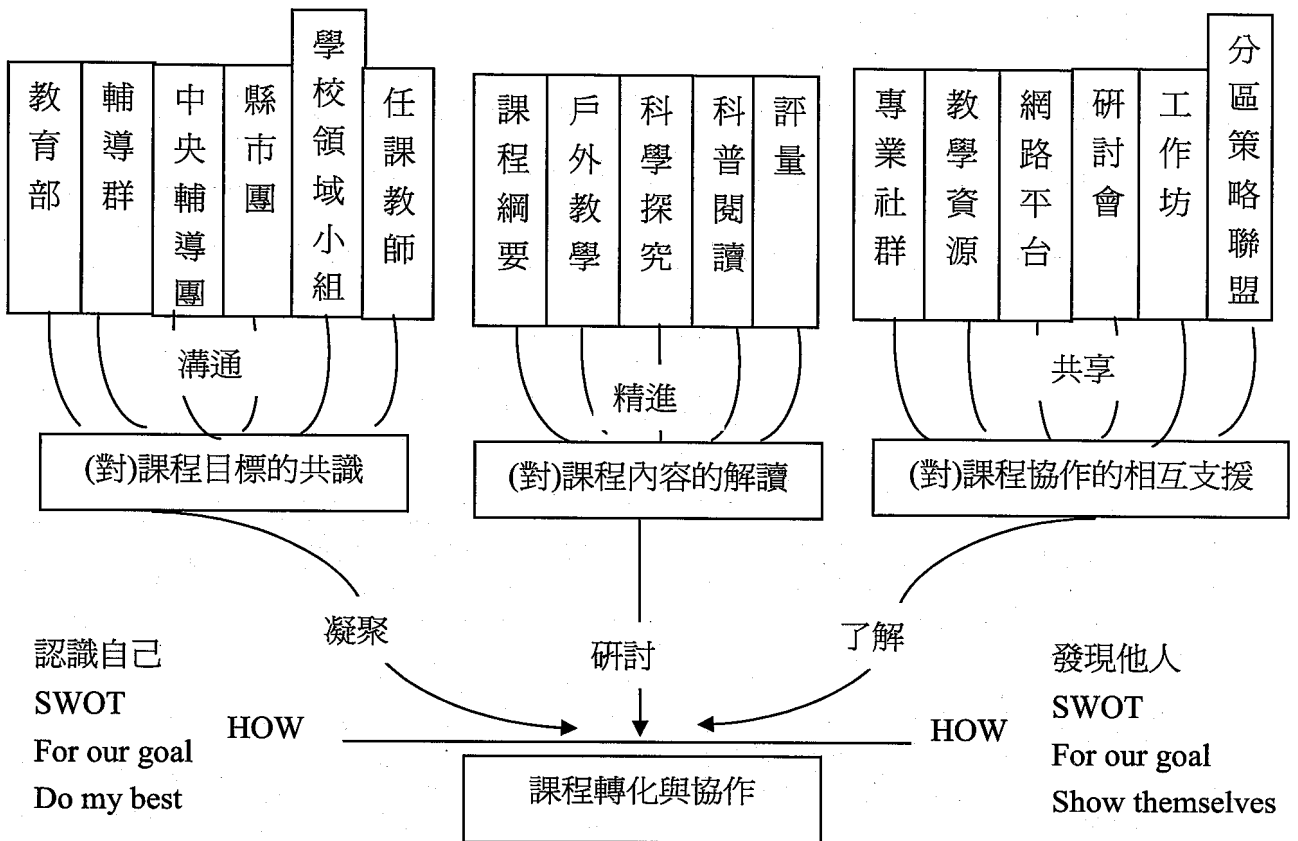
再來，當他有改變的意願跟願景以後，他要去收集資料去看看自己想要改變什麼。我們健康教育來講，有十個議題，很難每個議題都同時精進，所以要透過「蒐集和觀察」選他適合的或是現在能力所及的，設定目標看要先精進哪一個部分。

第四個是「典範觀察」。典範觀察，就是去看別人怎麼做，譬如說我如果觀察到有些講座或是老師，他的教學模組是很棒的，那我可以參閱別人的經驗，來設定我的實踐策略。

第五個向度是「嘗試改變」，就是要有行動力，因為想再多都沒有用啦，要開始跨出第一步，即使第一步有點困難，但不嘗試就永遠沒有改變的可能。像有位輔導團員在市團隊裡面好幾年了，但他都做行政為主，去年開始，我就安排機會，讓他嘗試做教學演示，或是上臺做專題講座。第一次出去的時候，當然有點慘，他講完以後也知道自己還有許多改進的空間。今年駐地輔導時又排了他一場，就比上次進步很多。所以我就覺得說，或許第一次第二次都會有個門檻需要跨越，但行動很重要，願意跨出第一步，都是值得喝采的。

第六個向度「成長團體」，就是屬於自己的專業社群。譬如說我們有幾位健康老師，會常常在一起做教學分享、做教學設計，團體可以提供自己反思的機會，反思就會變成精進的下一個動力。

(二) H 老師的心智地圖



對於上述的心智地圖，H 老師以課程轉化及協作為核心，通過凝聚、研討、了解、溝通、精進和共享，將課程推展的相關者、事項及策略等，連結在一起 (2010928 工作坊 5，H 5)：

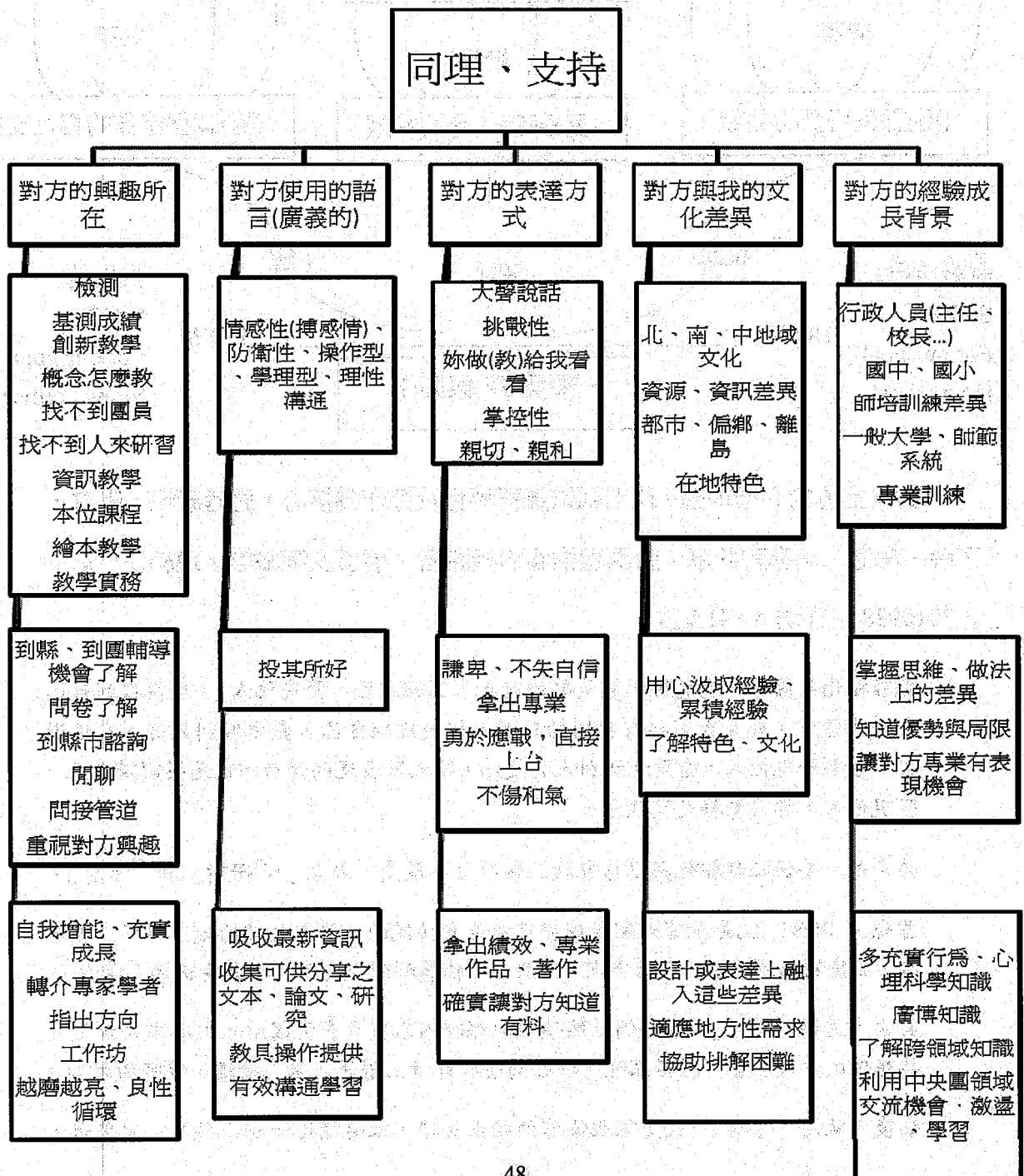
課程轉化與協作，我覺得比較重要的就是「認識自己、發現他人」，然後找到自己的生態區位。就是大家要有共同的目標，然後認識自己，盡力做到最好。在這過程中也要發現他人，能夠看到別人的優點，給大家表現的舞台。就是從認識自己、發現他人，那我覺得是這樣子。

再來是，整個課程轉化與協作包括三個要素，就是「凝聚」、「研討」和「了解」。首先，「凝聚」就是希望大家對課程目標是有共識的，要有共識的話，那從任課老師，然後到領域小組、到縣市團、中央團、輔導群到教育部，都需要透過「溝通」。其次，透過「研討」，對我們自然領域的課程內容有更多的理解，主要方式就是主要想做的戶外教學、科學探究、科普閱讀和評量上著手，來「精進」教師的教學。最後，就是「了解」，就是課程協作的相互支援，來要建造一個「共享」的平台。

用橋做比喻，就是我們央團的角色，就是透過各種可能的橋樑，譬如說專業社群、網路、研討、工作坊、分區策略聯盟等，彼此進行交流和共享。

(三) L 老師的心智地圖

當中央團教師以外來知識論述文化進入在地知識文化中時，除了了解自己外更需認識對方，這將是在反身性轉譯中持續行動與突破限制的關鍵。L 老師以「同理與支持」展現課程轉化與協作的心智圖如下 (2010623 工作坊 4, L11)：



對方的興趣所在，比如說可能這個縣市的輔導團，它可能重視的是數學能力檢測，有的縣團可能都在做那個創意教學，各有不同的關注焦點啦，每個團有它興趣的所在。

第二個就是對方使用的語言，我這邊講的語言就是指那個廣義的語言，有的可能需要你跟他博感情，有的可能就是喜歡很理性的來溝通，講話要很理性這樣，有的可能說一碰到你就會起那個防衛心，想說你是不是要來指導我的這樣，有那種防衛的心理...

第三個向度就是對方的表達方式，有的人可能大聲說話，他覺得這樣好像氣勢比較強，有的人可能他那個話就充滿著挑戰性，就說：「不然那你做給我看看！」有的人喜歡你用比較親切、親和的方式，它也是各種不同的。

再來文化的差異，到北部、中部、南部，我們其實可以看到這種地方性的不同，那各個地區所得到的資源或者資訊，會有很多的差異。到東部去，到鄉下去，離島地區，可能都會有它不同的地方。那有的縣市就有它的在地特色，它就要辦它這個在地的特色。

最後，對方的經驗成長背景，有的人可能是一直在做行政，他的思維可能跟一般老師的思維就不同。那我們有的就是國中老師，有的是國小老師，這個也有差異性，還有那個師培訓練，或者他個人的那個成長的背景裏面，他受到專業的薰陶也有所不同。

小結

中央團教師的角色定位偏重在課程與教學的先導、中介、連結、轉化與協作等。從專業發展觀點的遞嬗而言，情境、生態取向的專業發展越來越受到重視，如何在具體情境中，經由協作及共同探究的過程中相互影響、相互生成以及相互成就，乃成爲中央團教師課程推動的專業挑戰。而在中央團教師前述心智圖使用的語言中，也可看出他們對此挑戰的回映--「精進」、「了解」、「溝通」、「共享」、「凝聚」、「研討」、「同理」、「支持」等等。

在 C、H 及 L 三位中央團教師的心智地圖中，他們都思考著怎樣讓參與者的智慧與能力在工作場域中陳顯、碰撞及滋養，透過共享與共好而生成專業培力 (empowerment)；而且，此種培力不僅是「我給你權力」，而是「我相信你有能力，藉由更多機制的協助，引發更多的能力」(陳美如、郭昭佑，2001：83)。課程轉化與協作需關注行事自主(agency)、反身自省(reflection)以及協同合作等理念

之及其間的關係，如果「教師專業身分的轉化不僅是教師個人專業能力的提升，也應該是教師這一集體的處境與尊嚴的改變與提昇」（范信賢，2000：284），那麼，課程推展中的協作與轉化不僅是個別教師的培力，更需要透過締造、理解、轉譯而連結形構為共享共好的合力。

四、朝向一種「互助成事」的課程轉化與協作

從專業發展遞嬗觀點的梳理及中央團教師實踐經驗的整理中，我們認為中央團教師的課程轉化與協作已備有條件，朝向一種「互助成事」⁶的專業支持與生成。此種「互助成事」的事態，可以下列論述觀點作為基礎：

（一）課程締造

1992年，J. Snyder、F. Bolin 和 K. Zumwalt 針對課程實施議題進行文獻整合性的分析，他們認為課程實施的研究，大抵上有忠實觀（fidelity perspective）、相互調適觀（mutual adaption）和課程締造觀（curriculum enactment）等三種觀點。雖然以 F. Bobbitt、W. Charters 和 R. Tyler 等人為核心的技術理性模式主宰著早期的課程發展，至今仍為課程發展中難以揮去的「幽靈」（Doll,1998），但是 Snyder et al., (1992:402) 指出：隨著研究假設的改變，特別是關於課程知識性質、課程轉變和教育工作者課程角色等的質疑，研究者逐漸重視教育工作者如何實踐課程，以及師生如何經驗課程，並非僅是如何實施或是如何適應課程而已。

在締造觀裡，不少後續研究者汲取詮釋現象學、批判理論、後現代論述等觀點，強調差異、多元、去中心等政略，不再只將課程視為靜態等待實施的產品，而是動態生成的過程與經驗；不再只將教師視為課程施作環節中的工具，而肯認教師對於整個課程方案或政策會有自己的知覺、詮釋，甚至進行扭曲、抗拒。於此，課程不能再僅被理解為是一種等待操作的被動產品（products），它也是一種教育工作者主動調適、生成的實踐過程（process），而其中隱含著多種知識理解、

⁶ 中央團教師面對理念—經驗，中央—地方之間課程實踐的差異（如能力取向教學—教科書中心、統整課程—分科授課、學校本位—升學學科等），其透過課程轉化與政策協作的努力以精進完成，甚而批判性反思教學輔導諮詢的工作目標及項目，即為互助成事。

理念假定和意義價值等思維的慎思辯證 (praxis)。

(二) 在地知識

關於在地知識的論述，文化人類學者 C. Geertz 於 1983 年出版的《Local Knowledge》無疑是重要的里程標誌。Geertz (1983) 認為，對民族誌學者而言，透過概念機制而去形塑知識，其形貌根柢總避免不了是地方性的⁷，而在方法上主要是透過「深度描寫」(thick description) 和「文化持有者的內部視界」(native's point of view)，來掌握知識生成的脈絡性與其運作的特定條件。於此，所謂的民族誌專業知識即是在地知識的適切詮釋轉譯，由此而讓我們能反身來看清自己。此種狀態，即如 Geertz (1983:16；1983/2002：29) 所言：

視他人與我們擁有同樣的天性，只是最基本的禮貌，然而，置身於他人之中來看我們自己——……卻是困難得多的一種境界。此種境界，正是心靈寬宏博大之所本，無此，則客觀不啻為自矜自欺之詞，而寬容無非虛飾矯偽而已。

Turnbull (2000；引自楊弘任，2007：53) 主張，其實所有的知識都是在地知識，只是有些知識在特定的策略與操作介入後，經過帶有權力意涵的組裝過程，而得以將該知識宣稱具有普同性的意涵。其實，知識本身並非是價值中立的存在，而是經過一連串的選擇、角力，並涉及權力的擁有及分配。陳伯璋 (2003) 即指出官方知識 (official knowledge) 常反映出一種合法性和神聖性，然而隨著時空的改變，在地知識也可能跨越邊界，而成為另一種官方知識；因此在這種宗主權或合法性地位的爭取中，需保持對官方知識的批判與反省，並尊重與探索在

⁷ Geertz在此書中對於「在地知識」並無做出明確的定義。本計畫參考Sefa Dei *et al.*, (2002；林益仁、賴俊銘、褚縈瑩、蕭惠中，2005：1)的說明，他指出「在地知識」是：「與一個特定的地方長期互動之下所孕育出的知識體。這種知識關聯於傳統規範以及社會價值，同時也跟引導、組織、規範人們的生活方式以及認知她們的世界的智能建構有關。它是一個社群經驗與知識的總合，並且是面對熟悉或是陌生挑戰的決策基礎。…它是由該社群透過歷史與當前經驗所累積。透過學習舊知識的過程，新知識得以被找著；這正是使在地知識得以源源不絕而不停滯的主因。」

地知識，才能使二者在動態的辯證過程中，不斷為課程與教學的革新注入活水源頭與實踐力量。

(三) 文化轉譯

Geertz (1983 : 10) 認為轉譯 (translation) 並不是簡單的把他人認識事物的方式用我們陳述事物的方式加以轉述，而是用我們的表意方式來展演他人陳述事物方式的思維；他比喻：這樣的方式不似天文學家去考察一顆星球，而近似藝評家對一首詩的闡釋。

對於「文化轉譯」概念主要是援引自楊弘任於 2007 年所著《社區如何動起來》一書。楊弘任 (2007 : 52-54) 將原始源於科學社會學者 B. Latour 的「轉譯」構想，用於解釋台灣社區總體營造的發動機制時，做了若干的修補。⁸ 首先，他將「單向轉譯」的過程替換成「雙向轉譯」的過程，成為「外來專業論述知識」和「在地身體實作知識」兩種知識興趣之間相互轉譯的狀態，當外來者和在地者都能「以自己的語言說出對方的興趣」時，兩種知識形式才能進一步交流；其次，他將轉譯的原始意涵進一步擴充，除了「知識形式」的相互轉譯之外，也涉及「公共性想像」--為公而行--之間的相互轉譯。在楊弘任研究的社區案例中，包括「公共行動社團」和「村落傳統組織」二類人群的組合，前者以論述知識為主，其公共性想像是從領域或範疇來界定，是「論述優先」的文化習性；後者是以實作的默會知識為主，其所界定的公共性是從動機或道德來界定的，是「實作優先」的文化習性。

在這樣的觀念修補後，楊弘任 (2007 : 59) 認為：

以往的社運理論典範，或多或少都假定了潛在被動員者「空白意識」或者「錯誤意識」，等待著被批判與解放。……文化轉譯論則是假定兩造各自有其知識形式與

⁸ 楊弘任 (2007 : 51-52) 說明，「轉譯」的原始構想是源於科學社會學者 B. Latour 的提議，Latour 指出實驗室裡發展出的科學知識，亦即科學社群興趣之所在，這樣的知識興趣並不是天生能引起一般常民的興趣，因此科學行動者必須進入常民社會，對常民社會原初關注的興趣進行轉譯，在實驗室與常民生活領域之間來回位移，「以自己的語言說出對方的興趣」，才能以槓桿效應放大實驗室的力量，而使科學知識成為常民認可的優勢知識。

公共性想像，雖然彼此文化習性的構成特質不同，但可以進行相互的轉譯，相互的「以自己的語言說出對方的興趣」，而讓雙方在各受影響之後仍舊維持其各自文化習性的主軸，在長時間之下進行緩慢的轉型，也就是在延續之中有所突破。

楊弘任（2007）指出，持續進行的相互文化轉譯就是社區動起來的主要發動機制。就課程與教學的推展而言，或許網絡中關係人士之間的差異不若楊弘任研究的社區案例如此巨大，但中央團教師做為「專家教師」，處於學者與教師、論述與實作之間，如何「從無到有」⁹的外在灌輸，轉移至一種「從有到有」的雙向的文化轉譯，而使彼此得以相互學習與成長，亦將是課程及教學推展得以「動得起來」的重要關鍵。

⁹ 楊弘任（2007：298）指出，台灣前數十年的現代化過程，「在地社會屢屢界定自身為落後而需急起直追的狀態，到了社區總體營造的時代則是啟動了新的自我界定，在這裡要的不只是外來的進步性或改革性，還要先有自己的內發性與在地性。就算要迎進現代化、要捕捉現代性，也不再是將自身假想為一個沒有歷史、沒有過往的軀體」。這樣的反省，研究者稱之為一種「從無到有」外在灌輸至一種「從有到有」內在培力的轉移。